



Conocimiento y percepción del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura

Tamara Laguillo-Rebolledo, Marisol Cueli* y Paloma González-Castro

Universidad de Oviedo, Oviedo (España)

PALABRAS CLAVE

Dificultades de aprendizaje
Lectura
Profesorado
Conocimiento
Atribuciones

RESUMEN

El profesorado es determinante en la detección e intervención en los casos de alumnado con dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, de ahí el interés en valorar su conocimiento y actitud hacia este grupo de estudiantes. Los objetivos del presente estudio fueron: analizar las diferencias en el conocimiento sobre las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura en base al nivel educativo del profesorado (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) y su experiencia con alumnado con dificultades específicas del aprendizaje de la lectura; y analizar las atribuciones causales del profesorado sobre el rendimiento del alumnado con y sin dificultades específicas del aprendizaje de la lectura. Participaron 237 docentes, de los cuales el 78.1% eran mujeres. Del total, 118 eran maestros/as de Educación Primaria y 119 profesores/as de Educación Secundaria Obligatoria. Los docentes respondieron a la Escala de Conocimientos sobre las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura (38 ítems) que cuenta con tres dimensiones (Información General, Síntomas/Diagnóstico e Intervención) y a un cuestionario de atribuciones causales del profesorado (cuatro ítems). Los resultados reflejaron que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y aquellos/as con poca experiencia con alumnado con dificultades específicas del aprendizaje de la lectura mostraban un menor conocimiento sobre las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura. El profesorado atribuía el éxito de los/las estudiantes con y sin dificultades específicas del aprendizaje de la lectura mayoritariamente a factores intrínsecos. En el caso del fracaso la atribución extrínseca aumentaba ante el alumnado con dificultades específicas del aprendizaje de la lectura.

Teachers' knowledge about and perception towards learning disabilities in reading

KEYWORDS

Learning disabilities
Reading
Teachers
Knowledge
Attributions

ABSTRACT

Teachers play an essential role in the early detection and treatment of students with specific learning disabilities, hence the interest in assessing their knowledge and attitude towards this group of students. The aims of the current study were: to analyze differences in knowledge about specific learning disabilities of teachers from different educational profiles (Elementary Schools and Middle School teachers) and of teachers with different levels of experience with students with specific learning disabilities; and to examine teacher's causal attributions of students with and without specific learning disabilities. Participants were 237 teachers, of whom 78.1% were women. Of the total 118 were elementary school teachers and 119 middle school teachers. All of them filled out the scale of knowledge about specific learning disabilities in Reading (38 items) which includes three dimensions (General Information, Symptoms/Diagnosis, Treatment) and the questionnaire of teachers' causal attributions for students' achievement (four items). Middle school teachers and teachers with lack experience with specific learning disabilities students displayed lower levels of knowledge of specific learning disabilities. Teachers substantially attribute students' (with and without specific learning disabilities) achievement to intrinsic factors. In the case of failure, teacher's causal attributions to external factors increased with specific learning disabilities students.

* Autora de correspondencia: Marisol Cueli. Facultad de Psicología, despacho 313. Plaza Feijoo s/n 33003, Oviedo, Asturias. cuelimarisol@uniovi.es

Cómo citar: Laguillo-Rebolledo, T., Cueli, M., y González-Castro, P. (2023). Conocimiento y percepción del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psychology, Society & Education*, 15(2), 45-55. <https://doi.org/10.21071/psye.v15i2.15621>

Recibido: 15 de febrero de 2023. Primera revisión: 19 de mayo de 2023. Aceptado: 14 de junio de 2023.

Psychology, Society & Education se publica bajo Licencia Creative Commons ([CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)).

ISSN 1989-709X | © 2023. Psy, Soc & Educ.



El aprendizaje de la lectura es uno de los retos más relevantes a los que se enfrenta el alumnado en el contexto escolar, concretamente en las primeras etapas de la escolarización obligatoria (Cuetos et al., 2015). Sin embargo, entre el 5 y 10% del estudiantado del sistema educativo español presentan problemas en el ámbito lector (Balado-Alves et al., 2017). Si estas dificultades adquieren un carácter persistente a pesar de que el menor posee lo necesario para ser un/a lector/a eficiente (oportunidades educativas, inteligencia, motivación), estaríamos ante lo que se conoce como trastorno o dificultades específicas del aprendizaje de la lectura (DEA-L; Deutsch y Davis, 2019).

El trastorno específico del aprendizaje se incluye en la quinta edición del manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, American Psychiatric Association [APA], 2013) dentro de la categoría de trastornos del desarrollo neurológico y se define como la dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, a pesar de las intervenciones adecuadas dirigidas a paliar estas dificultades. En lo que respecta a las DEA-L, la problemática se centra en una lectura de palabras lenta o con esfuerzo, imprecisa, y dificultad para comprender el significado de lo que se lee (APA, 2013).

El trastorno específico del aprendizaje tiene una prevalencia de entre el 5 y el 15% de la población escolar en nuestro sistema educativo (Del Río, 2018), considerándose una de las tipologías más comunes en estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (Suárez-Rodríguez et al., 2022). Concretamente, la dislexia es la dificultad de aprendizaje más frecuente (Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2020), con una prevalencia en el estudiantado español de entre el 3.2% y el 5.9% en Educación Primaria (EP), equivalente a la educación básica, *elementary o primary school* (Jiménez et al., 2009); y de entre el 3.2% y el 5.1% en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), equivalente a la educación media, *middle o high school* (González et al., 2010). La dislexia se encuentra dentro de las DEA-L y se referiría a dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y problemas de decodificación resultantes de un déficit en el componente fonológico (International Dyslexia Association, 2002).

Debido a los altos niveles de prevalencia que presentan las DEA-L y la importancia que tiene la lectura a la hora de alcanzar los contenidos curriculares, el profesorado debe estar capacitado para detectar posibles DEA-L en el alumnado e intervenir sobre la problemática presente (González-Benito, 2018). El/la docente es el agente educativo que tiene un mayor conocimiento sobre el alumnado y contacto con este (Guzmán et al., 2015), por lo que su papel y formación resulta clave en la detección y prevención de los trastornos del neurodesarrollo (Cueli et al., 2022; Fuchs y Fuchs, 2006). Además, el conocimiento que muestran sobre las dificultades específicas de aprendizaje no solo les permite detectar y prevenir el trastorno, sino también desarrollar actitudes positivas e inclusivas hacia el alumnado en las aulas (Thomas y Uthaman, 2019). En este contexto, el presente trabajo situó su interés en el estudio del conocimiento del profesorado sobre las DEA-L y sus atribuciones causales hacia el éxito y fracaso del alumnado con DEA-L en tareas lectoras.

Conocimiento sobre las DEA-L

Washburn et al. (2017) llevaron a cabo un estudio sobre el conocimiento de las características de las DEA-L en general y la dislexia en particular, de 271 docentes de Estados Unidos con entre 0 y 5 años de experiencia. Sus resultados reflejaron que el 54% del profesorado mostraba conocimientos erróneos en relación con la dislexia, siendo este porcentaje mayor entre el profesorado equivalente a la ESO.

En Inglaterra y Gales, Knight (2018) analizó el conocimiento sobre la dislexia de 2,570 docentes de EP, ESO, enseñanzas superiores y educación especial. Los resultados pusieron de manifiesto que el profesorado participante presentaba un escaso nivel de conocimiento sobre la dislexia basado en los aspectos conductuales y carecían de información en relación con los aspectos cognitivos y biológicos asociados. Además, aquellos docentes que indicaban haber realizado una formación específica adicional sobre el trastorno, utilizaban de forma significativa un mayor número de descriptores cognitivos asociados a la dislexia.

Guzmán et al. (2015) realizaron en España un estudio sobre el conocimiento del profesorado sobre las DEA-L. Para ello, utilizaron la Escala de Conocimientos sobre las DEA-L que incluye tres dimensiones: Información General, Síntomas/Diagnóstico e Intervención. La escala recoge información sobre el conocimiento real, concepciones erróneas y lagunas del conocimiento acerca de las DEA-L. Los resultados de su estudio en el que participaron 149 maestros/as (de educación infantil y primaria), reflejaron que el mayor porcentaje de respuestas correctas pertenecía a los ítems de la dimensión de Intervención; el mayor porcentaje de concepciones erróneas se encontraba en los ítems de la dimensión Síntomas/Diagnóstico; y, por último, el mayor porcentaje de lagunas del conocimiento se manifestaba en la dimensión de Información General (Guzmán et al., 2015). En línea con Guzmán et al. (2015), Washburn et al. (2017) no observaron una relación significativa entre experiencia laboral y conocimiento sobre las DEA-L ni entre experiencia con alumnado con DEA-L y conocimiento sobre las DEA-L.

Al mismo tiempo, unido a la importancia del conocimiento del profesorado se encuentra su actitud y percepciones en relación con su alumnado (Jager et al., 2021). En este contexto, cobra relevancia el estudio de los factores que asocia el profesorado al rendimiento de su alumnado, lo que se encuentra vinculado a la teoría de la atribución (Weiner, 1985).

Atribuciones causales del profesorado sobre el rendimiento del alumnado con y sin DEA-L

La teoría de la atribución de Weiner (1985) define la atribución causal como la percepción de una persona respecto a la causa o motivo de su éxito o fracaso en una tarea. El tipo de atribución o causa que establece la persona en relación a su éxito o fracaso tendría una serie de efectos específicos sobre las emociones, la toma de decisiones y el desempeño posterior. Siguiendo esta teoría, Wang y Hall (2018) plantean que la motivación y el logro del alumnado en las tareas pueden verse

influenciados por las atribuciones causales que realiza no solo el alumno/a, sino también el profesorado.

En tareas relacionadas con la lectura, Natale et al. (2009) observaron que cuando el profesorado atribuye el éxito del estudiantado al esfuerzo y la habilidad (factores o causas internas), mayor es la motivación por parte del alumnado en la tarea. Por el contrario, cuando el profesorado atribuye el éxito del alumnado a la poca dificultad de la tarea o el apoyo recibido en la misma (factores o causas externas), menores son los niveles de motivación y rendimiento del estudiantado en tareas de lectura (Natale et al., 2009).

En lo referente a situaciones de fracaso, Frijters et al. (2018) apuntan la existencia de una asociación entre bajas competencias lectoras y fracasos repetidos. Sin embargo, se ha observado que si el docente considera que los factores causales del bajo rendimiento del alumno/a se explican a través de factores externos (o incluso es el docente quien comparte responsabilidad con respecto a ese bajo rendimiento del/la estudiante), entonces, el profesor/a puede llevar a cabo una respuesta educativa más positiva y alentadora, independientemente del nivel de habilidad o esfuerzo del alumno/a, y si el/la estudiante presenta DEA o no (Woodcock et al., 2019). No obstante, se ha comprobado que las atribuciones causales y respuestas educativas de los/las docentes con respecto al rendimiento de los/las estudiantes con DEA pueden diferir de aquellas desarrolladas con el alumnado sin DEA (Woodcock y Hitches, 2017).

Navarro y Rueda (2012), en su estudio con 19 docentes españoles/as de EP, analizaron las relaciones entre las atribuciones causales del profesorado y el rendimiento del alumnado con y sin DEA-L en tareas lectoras. Sus resultados indicaron que hay una mayor atribución a factores internos (como la capacidad) en el fracaso de tareas lectoras en alumnado con DEA-L. Además, la atribución al éxito en tareas lectoras en alumnado con DEA-L a factores externos (como el apoyo que recibió el alumno/a) se relacionó con un menor rendimiento.

Por todo lo comentado, unido al estudio del conocimiento del profesorado de EP y ESO en torno a las DEA-L, resulta de interés estudiar el tipo de atribuciones causales que realizan sobre el rendimiento del alumnado con y sin DEA-L en tareas de competencia lectora, con el fin de conocer las atribuciones más comunes en las aulas. Si bien en España ya ha sido analizado el conocimiento de maestros/as de infantil y primaria sobre las DEA-L (Guzmán et al., 2015), hasta donde sabemos, no se han hallado estudios que hayan incluido profesorado español de ESO ni el estudio de la atribución causal unido al conocimiento.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivos: (1) analizar las diferencias en el conocimiento sobre las DEA-L entre profesorado de EP y ESO teniendo en cuenta las dimensiones de Información General, Síntomas/Diagnóstico e Intervención; (2) analizar las diferencias en el conocimiento (Información General, Síntomas/Diagnóstico e Intervención) sobre las DEA-L en base a la experiencia con alumnado con DEA-L; (3) analizar las atribuciones causales que realiza el profesorado sobre el rendimiento del alumnado con y sin DEA-L.

Considerando los objetivos establecidos, se plantean tres hipótesis. En primer lugar, en base a la literatura previa (p. ej.,

Washburn et al., 2017) se espera hallar diferencias entre el profesorado de EP y ESO respecto a su conocimiento de las DEA-L, mostrando los/las docentes de EP un conocimiento mayor sobre el trastorno. En segundo lugar, también en línea con estudios previos (p. ej., Guzmán et al., 2015), se espera que el conocimiento sobre las DEA-L resulte similar entre los grupos con diferente nivel de experiencia con alumnado con DEA-L. Por último, en relación con las atribuciones causales que realiza el profesorado sobre el rendimiento del alumnado con y sin DEA-L, se espera hallar una mayor atribución asociada a factores intrínsecos en ambos tipos de alumnado.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 237 docentes que fueron seleccionados siguiendo un muestreo no probabilístico intencional. Los/las docentes formaban parte principalmente del norte de España, destacando Asturias y Cantabria. De dicho profesorado, 185 eran mujeres (78.1%), con una media de edad de 39.22 años ($DT = 10.59$).

En cuanto a los niveles educativos en los que realizaban su labor docente, 119 (50.2%) pertenecían a ESO y 118 (49.8%) a EP. Además, se tuvo en cuenta la experiencia con alumnado con DEA-L. Entre el profesorado de EP, 23 (19.4%) maestros/as indicaron tener ninguna o poca experiencia con este alumnado, 37 (31.3%) experiencia media y 58 (49.1%) bastante o amplia experiencia. Por su parte, entre el profesorado de ESO, 43 (36.1%) de los/las docentes decían tener ninguna o poca experiencia con el alumnado con DEA-L, 43 (36.1%) experiencia media y 33 (27.7%) bastante o amplia experiencia. Las diferencias en la distribución del nivel de experiencia del profesorado con alumnado con DEA-L fueron estadísticamente significativas en educación primaria, $\chi^2(2) = 15.780, p < .001$; pero no en secundaria $\chi^2(2) = 1.681, p = .432$.

Instrumentos de medida

Se utilizó una encuesta dividida en tres secciones. La primera de ellas hacía referencia a datos personales, entre los que se incluía el sexo, la edad, nivel educativo en el que se llevaba a cabo la labor docente (EP o ESO), especialidad de formación, tipo de centro educativo (público, concertado o privado) y experiencia con alumnado con DEA-L. Los participantes aportaban su experiencia con alumnado con DEA-L en una escala de 1 a 5 (1 = *ninguna experiencia*; 2 = *poca experiencia*; 3 = *experiencia media*; 4 = *bastante experiencia*; 5 = *amplia experiencia*). Para facilitar el posterior análisis de los datos, se decidió agrupar la variable de experiencia con alumnado con DEA-L en tres grupos diferenciados: ninguna-poca experiencia ($n = 66$), experiencia media ($n = 80$) y bastante-amplia experiencia ($n = 91$).

Posteriormente, la segunda sección incluía la Escala de Conocimientos sobre las DEA (Guzmán et al., 2015), formada por un total de 38 ítems y tres dimensiones (Anexo 1): Información General (11 ítems), Síntomas/Diagnóstico (14 ítems) e

Intervención (12 ítems). Uno de los ítems de la escala original no fue añadido (ítems totales 37), dado que estaba referido a las dificultades específicas de aprendizaje en la escritura, que no son objeto de análisis en el presente estudio. La escala fue empleada con el fin de obtener resultados acerca del conocimiento real, concepciones erróneas y lagunas de conocimiento del profesorado en relación con las DEA-L, para cada una de las tres dimensiones (Información General, Síntomas/Diagnóstico e Intervención) y para la puntuación global o total en la escala. Se presentaban tres alternativas de respuesta: verdadero, falso y no sabe/desconoce la respuesta. El análisis de las propiedades psicométricas de la escala aportó un valor de α de Conbrach de .88, y un ω de McDonald de .88 (McDonald, 1999).

La tercera y última sección la integraba el cuestionario de atribuciones causales del profesorado de Navarro y Rueda (2011). Concretamente, este cuestionario trata de analizar las atribuciones causales que mostraba el profesorado ante el éxito o fracaso de su alumnado con y sin DEA-L en tareas de lectura (Anexo 2). Esta sección incluía un total de cuatro ítems. Dos de los ítems cuestionaban al profesorado sobre a qué factor esencial atribuían el éxito y fracaso del alumnado con DEA-L en tareas de comprensión lectora. Los dos ítems restantes hacían referencia al éxito y fracaso del alumnado sin DEA-L en tareas de comprensión lectora. Cada ítem contaba con seis alternativas de respuesta y la posibilidad de generar una respuesta abierta y personalizada. Algunas de las alternativas estaban asociadas a atribuciones vinculadas a factores internos (capacidad, interés o motivación), mientras que otras se asociaban a atribuciones referidas a factores externos (apoyo del profesorado y familia o grado de dificultad de las tareas). El/la participante solamente podía seleccionar una única opción de respuesta, aquella con la que se sintiese más identificado/a. De esta manera, se crearon cuatro variables: éxito del alumnado sin DEA-L, fracaso del alumnado sin DEA-L, éxito del alumnado con DEA-L y fracaso del alumnado con DEA-L. Se computó 1 si la atribución causal que hacía el profesorado sobre las variables se trataba de un factor interno, 2 si se trataba de un factor externo y 3 si indicaban una combinación de ambos, es decir, tanto interno como externo. El análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario aportó un valor α de Conbrach de .85, y un ω de McDonald de .85 (McDonald, 1999).

Procedimiento

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo de forma *online*. La recopilación de los datos se inició el 16 de octubre de 2020 y finalizó el 30 de noviembre del mismo año. Se contactó con los equipos directivos de 321 centros educativos de Asturias y 173 centros de Cantabria, con el fin de que estos difundiesen la encuesta al claustro de profesores. El contacto se produjo vía dirección de correo electrónico. Las direcciones de correo se obtuvieron a partir de los portales web de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias y la Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Cantabria. Asimismo, se difundió la encuesta a través de redes sociales, siguiendo la técnica de muestreo no probabilístico de bola de nieve (Elfil y Negida, 2017).

Previamente a la realización de la encuesta, los/las participantes fueron informados/as del anonimato de sus respuestas y debían de estar de acuerdo con la utilización de sus resultados en el estudio, asegurando de dicha manera el consentimiento informado de cada participante.

Diseño y análisis de datos

Se siguió una estrategia en formato de encuesta, descrita en el apartado de instrumentos de medida. Se desarrolló por consiguiente un estudio comparativo de corte transversal, donde se analizaron una serie de variables, en este caso, el conocimiento sobre las DEA-L y el tipo de atribuciones causales que presenta el profesorado ante el alumnado con DEA-L.

Para alcanzar los objetivos planteados, se utilizó el software SPSS 27.0, estableciendo como criterio de significación estadística un valor de $\alpha = .05$. En primer lugar, se analizó la matriz de correlaciones y la distribución de las variables. Para responder al primero de los objetivos y analizar las diferencias en el conocimiento sobre las DEA-L en base al nivel educativo (EP y ESO; variable independiente), se realizaron diferentes análisis univariados de la varianza (ANOVAs), tomando como variable dependiente el conocimiento global y el conocimiento en cada una de las tres dimensiones (Información General, Síntomas/ Diagnóstico e Intervención).

Teniendo en cuenta el segundo objetivo, para determinar las diferencias en el conocimiento sobre las DEA-L de forma general y en cada una de las dimensiones (variables dependientes) en base a la experiencia con alumnado con DEA-L (ninguna-poca experiencia, experiencia media, bastante-amplia experiencia; variable independiente), se realizaron nuevamente ANOVAs. En aquellas dimensiones en las que se hallaron diferencias estadísticamente significativas, se llevaron a cabo los análisis post hoc (con ajuste Bonferroni).

Las estimaciones del tamaño del efecto se obtuvieron a través del estadístico Eta cuadrada parcial (η_p^2), siguiendo el criterio clásico de Cohen (1988), se establecieron como un tamaño del efecto pequeño cuando $\eta_p^2 < 0.01$, un tamaño medio cuando $\eta_p^2 \geq 0.059$ y grande cuando $\eta_p^2 \geq 0.138$.

Además, se llevó a cabo un análisis de tipo descriptivo sobre las diferentes atribuciones causales del profesorado en cuanto al éxito y/o fracaso de alumnado con y sin DEA-L en base al nivel educativo. Se realizaron tablas de contingencia multidimensionales, con el fin de obtener las frecuencias totales de las atribuciones a factores internos, externos o combinación de ambos, con respecto al éxito y/o fracaso de alumnado con y sin DEA-L.

Resultados

Análisis preliminares

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables, así como la matriz de correlaciones de Spearman. De acuerdo con los valores de asimetría y curtosis, las variables objeto de estudio cumplen con los criterios de normalidad (valores por debajo de tres para la asimetría y por debajo de diez para

la curtosis; Kline, 2011). Los resultados del análisis de correlación mostraron que el conocimiento real en las dimensiones de Información General, Síntomas/Diagnóstico e Intervención y la experiencia con alumnado con DEA-L correlacionaban positiva y significativamente, mostrando que, a mayor experiencia, mayor conocimiento sobre las dimensiones de la escala.

Conocimiento del profesorado sobre las DEA-L en base al perfil educativo

Para determinar el conocimiento sobre las DEA-L del profesorado participante se tuvo en cuenta el conocimiento real, concepciones erróneas y lagunas del conocimiento en la Escala de Conocimientos sobre las DEA.

Las diferencias entre el profesorado de EP y ESO fueron estadísticamente significativas en la puntuación total de

conocimiento sobre las DEA-L, $F(1, 235) = 37.07, p < .001$, $\eta_p^2 = 0.136$, con un tamaño del efecto grande. Mostró un mayor conocimiento real el profesorado de EP ($M = 25.18, DT = 4.99$) frente al profesorado de ESO ($M = 20.98, DT = 5.6$). Las diferencias fueron también estadísticamente significativas en el conocimiento real en las tres dimensiones entre el profesorado de EP y ESO, con un tamaño del efecto pequeño para Información General, medio para Intervención y grande para Síntomas/Diagnóstico (ver Tabla 2). Fue el profesorado de EP quien obtuvo un mayor conocimiento real tanto a nivel global como en las tres dimensiones de la escala.

En cuanto a las concepciones erróneas, las diferencias fueron estadísticamente significativas en base al nivel educativo, $F(1, 235) = 15.41, p < .001, \eta_p^2 = 0.062$, con un tamaño del efecto medio. Fue el profesorado de EP ($M = 4.75, DT = 3.15$) quien mostró un mayor nivel de concepciones erróneas frente al

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones de Spearman

	1	2	3	4
1. Información General	—			
2. Síntomas/Diagnóstico	.59*	—		
3. Intervención	.45*	.54*	—	
4. Experiencia con DEA-L	.18*	.37*	.3*	—
Media	7.46	8.25	7.36	2.1
DT	2.06	2.83	1.87	0.8
Asimetría	-0.46	-0.48	-0.81	-0.2
Curtosis	-0.12	-0.3	0.41	-1.45
Mínimo	1	0	0	1
Máximo	11	14	10	3

* $p < .01$.

Tabla 2

Diferencias en el conocimiento sobre las DEA-L en base al perfil educativo

	$M (DT)$ P	Porcentaje	$M (DT)$ ESO	Porcentaje	$F(1, 235)$	p	η_p^2
Conocimiento Real							
Información General	7.86 (1.9)	71.49	7.06 (2.14)	64.16	9.389	.002	0.038
Síntomas/Diagnóstico	9.47 (2.32)	67.67	7.04 (2.77)	50.3	53.702	< .001	0.186
Intervención	7.84 (1.77)	65.33	6.88 (1.85)	57.35	16.585	< .001	0.066
Concepciones Erróneas							
Información General	1.34 (1.3)	12.17	0.98 (1.16)	8.93	4.945	.027	0.021
Síntomas/Diagnóstico	2.48 (1.53)	17.73	1.87 (1.43)	13.37	10	.002	0.041
Intervención	0.92 (1.15)	7.69	0.42 (0.79)	3.5	15.533	< .001	0.062
Lagunas de Conocimiento							
Información General	1.81 (1.87)	16.4	2.95 (2.24)	26.8	18.234	< .001	0.072
Síntomas/Diagnóstico	2.04 (2.38)	14.58	5.08 (3.18)	36.31	69.332	< .001	0.228
Intervención	1.24 (1.69)	10.3	2.7 (1.94)	22.47	38.135	< .001	0.140

Nota. P = Educación Primaria, ESO = Educación Secundaria Obligatoria. La puntuación máxima es de 11 en la dimensión Información General, 14 en Síntomas/Diagnóstico y 12 en Intervención.

profesorado de ESO ($M = 3.28$, $DT = 2.58$). Las diferencias también fueron estadísticamente significativas en las tres dimensiones en base al perfil educativo, con un tamaño del efecto pequeño para Información General y Síntomas/Diagnóstico y medio para Intervención (ver Tabla 2). Fue el profesorado de EP quienes alcanzaron un mayor número de concepciones erróneas tanto a nivel global como en las tres dimensiones de la escala.

Por último, las diferencias entre el profesorado de EP y ESO fueron estadísticamente significativas en las lagunas de conocimiento, $F(1, 235) = 53.69$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.186$, con un tamaño del efecto grande. En este caso, fue el profesorado de ESO ($M = 10.73$, $DT = 6.48$) quien mostró un mayor nivel de lagunas de conocimiento frente al profesorado de EP ($M = 5.08$, $DT = 5.32$). Con respecto a cada una de las dimensiones, los resultados reflejaron diferencias estadísticamente significativas en las lagunas de conocimiento en las tres dimensiones entre el profesorado de EP y ESO, con un tamaño del efecto medio para Información General y grande para Síntomas/Diagnóstico e Intervención (ver Tabla 2). Fue el profesorado de ESO quienes presentaron un mayor número de lagunas de conocimiento en las tres dimensiones de la escala.

En síntesis, en la Escala de Conocimientos sobre las DEA, el profesorado de ESO presentó un menor conocimiento real y mayores lagunas de conocimiento con respecto al profesorado de EP. No obstante, el profesorado de EP si bien presentó un mayor conocimiento real, también presentó más concepciones erróneas.

Conocimiento real del profesorado sobre las DEA-L en base a la experiencia con alumnado con DEA-L

Posteriormente, se estudió si la experiencia con alumnado con DEA-L se relacionaba con el conocimiento sobre las

DEA-L. Los resultados del ANOVA reflejaron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de conocimiento sobre las DEA-L en base a la experiencia con alumnado DEA-L (ver Tabla 3), con un tamaño del efecto medio.

Los resultados de los ANOVAs reflejaron que las diferencias entre los distintos niveles de experiencia (ninguna-poca, media y bastante-amplia experiencia) se daban en las tres dimensiones de la escala, con tamaños del efecto pequeño en la dimensión de Información General, grande en la dimensión de Síntomas/Diagnóstico y medio en la dimensión de Intervención (ver Tabla 3).

A través de la prueba de comparaciones múltiples se pudo ver que las diferencias en la dimensión de Información General se daban entre los grupos de ninguna-poca y bastante-amplia experiencia ($p = .014$); en la dimensión Síntomas/Diagnóstico las diferencias se daban entre los tres grupos, es decir, entre ninguna-poca y media experiencia ($p = .001$), entre ninguna-poca y bastante-amplia experiencia ($p < .001$) y entre media y bastante-amplia experiencia ($p = .047$); y en la dimensión de Intervención las diferencias se mostraban estadísticamente significativas entre los grupos de ninguna-poca y media experiencia ($p = .024$) y entre ninguna-poca y bastante-amplia experiencia ($p < .001$). Fue el profesorado que decía tener una amplia experiencia con este tipo de alumnado quienes obtuvieron un mayor conocimiento real tanto a nivel global como en las tres dimensiones de la escala.

Atribuciones causales del profesorado en base al éxito/fracaso en tareas lectoras de alumnado con y sin DEA-L

Por último, se realizó un análisis de tipo descriptivo, con tablas de contingencia multidimensionales, para comprobar a qué atribuían el profesorado de los dos niveles educativos (EP

Tabla 3

Diferencias en el conocimiento real sobre las DEA-L en base a la experiencia con alumnado con DEA-L

Experiencia	Ninguna-Poca	Media	Bastante-Amplia	$F(2, 234)$	η_p^2
	$M (DT)$	$M (DT)$	$M (DT)$		
Información General	6.90 (2.29)	7.48 (1.97)	7.85 (1.88)	4.07**	0.034
Síntomas/ Diagnóstico	6.68 (2.9)	8.34 (2.86)	9.32 (2.62)	19.3*	0.142
Intervención	6.58 (1.94)	7.38 (1.74)	7.91 (1.74)	10.6*	0.083
Conocimiento total	20.17 (5.97)	23.19 (5.02)	25.08 (5.18)	16.07*	0.121

* $p < .001$; ** $p < .05$.

Tabla 4

Número y porcentaje de docentes que atribuyen el éxito/fracaso del alumnado con o sin DEA-L a factores intrínsecos, factores extrínsecos o a la combinación de ambos

	Factores Intrínsecos		Factores Extrínsecos		Combinación	
	n	%	n	%	n	%
Éxito DEA-L	143	60.59	68	28.81	25	10.59
Éxito sin DEA-L	189	80.08	22	9.32	25	10.59
Fracaso DEA-L	107	45.34	102	43.22	27	11.44
Fracaso sin DEA-L	155	65.68	53	22.46	28	11.86

y ESO) el fracaso y el éxito del alumnado con y sin DEA-L en tareas lectoras. Como se puede ver en la Tabla 4, el profesorado de EP y ESO indicó que en casos de éxito y fracaso del alumnado sin DEA-L y éxito del alumnado con DEA-L, las causas se deben, bajo su percepción, principalmente a factores intrínsecos. En cambio, en el caso del fracaso en alumnado con DEA-L, el profesorado situó la causa tanto en factores extrínsecos como intrínsecos. Además, el profesorado de EP consideraba que el fracaso del alumnado con DEA-L se debía substancialmente a factores extrínsecos, mientras que el profesorado de ESO lo atribuía a factores intrínsecos.

En síntesis, las atribuciones del profesorado más comunes fueron aquellas relacionadas con factores intrínsecos, no obstante, cuando se trata de alumnado con DEA-L, las atribuciones causales a factores extrínsecos aumentaron en número en comparación con el alumnado sin DEA-L (ver Tabla 4).

Discusión

El presente estudio tenía como objetivos analizar las diferencias en el conocimiento sobre las DEA-L en base al nivel educativo (profesorado de EP y ESO) y en base a la experiencia con alumnado con DEA-L. Al mismo tiempo, otro de los objetivos planteados fue analizar las atribuciones causales que el profesorado hacía sobre el rendimiento en tareas lectoras de alumnado con y sin DEA-L.

Considerando las hipótesis planteadas, en primer lugar, esperábamos hallar diferencias en el conocimiento sobre las DEA-L, que sería superior en los/as maestros/as de EP. Tal y como se hipotetizó, los resultados reflejaron diferencias entre el profesorado de EP y ESO, mostrando el profesorado de ESO un menor conocimiento real y mayores lagunas de conocimiento en las tres dimensiones estudiadas: Información General, Síntomas/Diagnóstico e Intervención. Fue en la dimensión de Síntomas/Diagnóstico en la que el profesorado de ESO obtuvo un mayor porcentaje de lagunas de conocimiento y concepciones erróneas.

El bajo nivel de conocimiento sobre las DEA-L por parte del profesorado de ESO podría relacionarse con la formación que recibe este perfil educativo. Este grupo de docentes está constituido por personas licenciadas o graduadas en una determinada área de conocimiento, que posteriormente realiza una formación de corta extensión en conocimientos psicopedagógicos (Imbernón, 2019). El último informe Talis (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2018) indica que, actualmente, el 52% del profesorado de ESO asegura no estar lo suficientemente preparado en el contenido, pedagogía y práctica en el aula de las materias que enseña. Por ello, es importante cubrir estas necesidades presentes en la formación del profesorado de secundaria, proporcionando una mejora y aumento de los contenidos psicopedagógicos que reciben en su formación inicial y permanente.

En lo que respecta al profesorado de EP, cabe destacar que obtuvo un número significativamente mayor de concepciones erróneas en todas las dimensiones frente al profesorado de ESO. Sus lagunas de conocimiento fueron superiores en la dimensión

de Información General, resultado compatible con el hallado en el estudio de Guzmán et al. (2015). Sin embargo, Guzmán et al. (2015) detectaron un mayor nivel de conocimientos reales en la dimensión de Intervención, a diferencia de lo hallado en el presente estudio, en el que se observaron mayores conocimientos reales en la dimensión de Información General.

Cabe destacar que tanto el profesorado de EP como de ESO obtuvo un mayor número de concepciones erróneas en la dimensión de Síntomas/Diagnóstico, seguido de Información General e Intervención. Este resultado coincide nuevamente con el reflejado en el estudio de Guzmán et al. (2015) en maestros/as de Educación Infantil y Primaria.

Este mayor número de concepciones erróneas en la dimensión de Síntomas/Diagnóstico plantea la necesidad de fortalecer la formación de los/las docentes de EP y ESO con respecto a las características del trastorno. Si bien las DEA-L comienzan en la edad escolar, estas pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades de la persona, de ahí la relevancia de que el profesorado de todas las etapas educativas cuente con una formación elevada en torno a las DEA-L.

En relación con la segunda hipótesis plantada, se esperaba que el conocimiento sobre las DEA-L resultase similar entre los grupos con distintos niveles de experiencia. Sin embargo, los resultados reflejaron diferencias entre los distintos niveles de experiencia tenidos en cuenta (ninguna-poca, media, bastante-amplia experiencia). Fue el profesorado que indicó tener bastante-amplia experiencia quienes obtuvieron un conocimiento real significativamente mayor tanto a nivel global como en las tres dimensiones de la escala. Este hallazgo difiere del estudio de Guzmán et al. (2015), en el que no se observó la existencia de una relación significativa entre experiencia con alumnado con DEA-L con respecto al conocimiento sobre las DEA-L.

Resulta comprensible que a mayor experiencia con alumnado con DEA-L, mayor conocimiento se tenga de los síntomas que caracterizan a estas dificultades. Las experiencias prácticas mejoran el entendimiento del profesorado de los diferentes tipos de necesidades e incrementan su disposición a la hora de atender dichas necesidades (Sharma et al., 2008).

En último lugar, con respecto al estudio de las percepciones y atribuciones del rendimiento del alumnado con y sin DEA-L por parte del profesorado, se ha observado a través del presente estudio que las atribuciones más generalizadas en las aulas son las que hacen referencia a factores intrínsecos, tal y como ya apuntaron Navarro y Rueda (2012), cumpliéndose asimismo la hipótesis planteada en el presente estudio. También se ha podido observar que en las atribuciones relacionadas con el alumnado con DEA-L el número de atribuciones causales a factores extrínsecos aumentan con respecto al alumnado sin DEA-L, especialmente en lo referente al fracaso en tareas lectoras. En este caso, las atribuciones externas pueden favorecer que el profesorado presente una respuesta educativa más positiva y alentadora, al no focalizarse en el nivel de habilidad o esfuerzo del/la alumno/a (Woodcock et al., 2019). Esta respuesta educativa actúa por consiguiente como una red de apoyo social que recibe el alumnado por parte del profesorado, pudiendo resultar determinante

en la motivación intrínseca y compromiso hacia el aprendizaje del/la estudiante (Moreno-Murcia y Corbí, 2021).

Implicaciones prácticas

La implicación práctica más inmediata derivada de los resultados hallados apunta a la necesidad de introducir programas de entrenamiento y/o formación al profesorado de todas las etapas educativas, tanto en su trayectoria inicial como a lo largo de su carrera profesional. Esta formación debe hacer hincapié en aumentar las habilidades de los/las profesionales para la identificación e intervención en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo como son las DEA-L. La acción tutorial es implícita e inherente a la propia actividad docente, tratándose del primer nivel de orientación educativa (González-Benito, 2018). Resulta imprescindible para desarrollar una correcta labor de acción tutorial poseer un dominio amplio a nivel pedagógico que permita adoptar las mejores vías y métodos dirigidos a favorecer la evolución del estudiantado con dificultades (Martín y Villanueva, 2018). No podemos obviar que un mayor conocimiento sobre los trastornos del neurodesarrollo genera beneficios en la prevención, detección e intervención con los/las estudiantes que los presentan (Cueli et al., 2022; Fuchs y Fuchs, 2006), relacionándose además positivamente con actitudes inclusivas desarrolladas por parte del profesorado en las aulas (Thomas y Uthaman, 2019).

Al mismo tiempo, en la formación del profesorado novel se debería tener en cuenta la importancia de establecer un acercamiento a estudiantes con DEA-L de cara a proporcionarles una experiencia guiada con profesionales de la educación ya expertos en el trabajo con alumnado con DEA-L.

Limitaciones

Finalmente, es importante remarcar algunas limitaciones del presente estudio. Una de las principales limitaciones encontradas es que la proporción de personas que respondieron a la encuesta, en comparación con el número de centros con los que se contactó y tuvieron acceso a la misma, es claramente inferior. Por tanto, cabe esperar que los/las docentes que respondieron al presente estudio fueron quienes se mostraron más motivados o interesados en relación con las DEA-L. Al mismo tiempo, el alcance geográfico del estudio es escaso, centrándose principalmente en el norte de España. Además, resulta relevante mencionar la posible existencia de un sesgo de respuesta. Como bien se ha mencionado anteriormente, el profesorado de EP manifiesta un mayor conocimiento real con respecto al profesorado de ESO, sin embargo, también presenta un mayor número de concepciones erróneas. Estos resultados pueden verse explicados por un patrón de respuesta con tendencia liberal en los/las docentes de EP, que incitaría a este perfil educativo a proporcionar una respuesta y no una omisión, que los llevaría a obtener mayores niveles de conocimiento real y concepciones erróneas.

En cualquier caso, y a pesar de las limitaciones descritas, el presente estudio subraya la necesidad de incrementar la formación del profesorado en relación con las DEA-L, considerando

que un mayor conocimiento puede generar beneficios en la prevención, detección e intervención con este perfil de estudiantes y en la puesta en marcha de actitudes inclusivas en las aulas.

Financiación

Este trabajo ha sido realizado gracias al apoyo de los proyectos I+D+i [referencia: PID2019-107201GB-100; PDC2022-133411-I00] y un Proyecto Estratégico Orientado a la Transición Ecológica y a la Transición Digital [referencia: TED2021-131054B-I00].

Conflictos de interés

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés para la publicación de este artículo.

Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^a ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Balado-Alves, C., Rivas-Torres, R. M., López-Gómez, S., y Taboada-Ares, E. M. (2017). Evaluación neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje lectoescritoras en el aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 163-168. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2485>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.

Cueli, M., Areces, D., Rodríguez, C., Cabaleiro, P., y González-Castro, P. (2022). Differences between Spanish students' and teaching professionals' knowledge of and attitudes toward ADHD - Does knowledge influence attitude? *Psychology in the Schools*, 59(2), 242-259. <https://doi.org/10.1002/pits.22605>

Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderrozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), Artículo e99-e107. <http://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>

Del Río, E. M. (2018). Dificultades en el diagnóstico e identificación temprana de la dislexia. *Publicaciones Didácticas*, 92, 513-525.

Deutsch, G., y Davis, R. N. (2019). Learning disorders. En C. Armstrong y L. Morrow (Eds.), *Handbook of medical neuropsychology* (pp. 323-341). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14895-9_15

Elfil, M., y Negida, A. (2017). Sampling methods in clinical research; and educational review. *Emergency*, 5(1), Artículo e52.

Frijters, J. C., Tsujimoto, K. C., Boada, R., Gottwald, S., Hill, D., Jacobson, L. A., Lovett, M. W., Mahone, E. M., Willcutt, E. G., Wolf, M., Bosson-Heenan, J., y Gruen, J. R. (2018). Reading-related causal attributions for success and failure: Dynamic links with reading skill. *Reading Research Quarterly*, 53(1), 127-148. <https://doi.org/10.1002/rrq.189>

Fuchs, D., y Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>

González-Benito, A. (2018). *La función tutorial en educación primaria y secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].

González, D., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P., y Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la enseñanza secundaria obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.

Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N., y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>

International Dyslexia Association. (2002). *Definition of dyslexia*. International Dyslexia Association.

Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>

Jager, L., Denessen, E., Cillessen, A. H. N., y Meijer, P. C. (2021). Sixty seconds about each student-studying qualitative and quantitative differences in teachers' knowledge and perceptions of their students. *Social Psychology of Education*, 24(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09603-w>

Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25, 78-85.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. Guilford Press.

Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207-219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>

Martín, L., y Villanueva, G. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum.

Moreno-Murcia, J. A., y Corbí, M. (2021). Social support by teacher and motivational profile of higher education students. *Psychology, Society & Education*, 13(1), 9-25. <https://doi.org/10.25115/psyev10i1.2658>

Natale, K., Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., y Nurmi, J. E. (2009). Cross-lagged associations between kindergarten teachers' causal attributions and children's task motivation and performance in reading. *Educational Psychology*, 29(5), 603-619. <https://doi.org/10.1080/01443410903165912>

Navarro, J. J. y Rueda, M. I. (2011). Cuestionario EIDAL sobre expectativas e ideas acerca de la lectura y sus dificultades de aprendizaje. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli, T. García, E. Tuero y N. Suárez (Eds.), *Learning Disabilities: Present and Future* (pp. 94-111). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Navarro, J. J., y Rueda, M. I. (2012). Atribución causal, ideas y expectativas de familias y docentes sobre el rendimiento y el progreso de estudiantes con dificultades de aprendizaje en lectura. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli, T. García, E. Tuero y N. Suárez (Eds.), *Learning disabilities: Present and future* (pp. 94-110). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Informe TALIS 2018. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Sharma, U., Forlin, C., y Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23, 773-785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

Soriano-Ferrer, M., y Piedra-Martínez, E. (2020). Incidencia de la dislexia en la autopercepción lectora y en el clima de aula. *Educ@ción en Contexto*, 6, 336-356.

Suárez-Rodríguez, J. A., González-Sánchez, L., Areces, D., García, T., y Rodríguez, C. (2022). Dificultades específicas de aprendizaje y el modelo de respuesta a la intervención: Una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 67-75. <https://doi.org/10.21071/psyev14i2.15002>

Thomas, E. K., y Uthaman, S. P. (2019). Knowledge and attitude of primary school teachers towards inclusive education of children with specific learning disabilities. *Journal of Social Work Education and Practice*, 4(2), 23-32.

Wang, H., y Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, Artículo e2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>

Washburn, E. K., Joshi, R., y Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17, 165-183. <https://doi.org/10.1002/dys.426>

Washburn, E. K., Mulcahy, C. A., Musante, G., y Joshi, R. (2017). Novice teachers' knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(2), 169-191.

Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Woodcock, S., Hitches, E., y Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 97, 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007>

Woodcock, S., y Hitches, E. (2017). Potential or problem? An investigation of secondary school teachers' attributions of the educational outcomes of students with specific learning difficulties. *Annals of Dyslexia*, 67(3), 299-317. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0145-7>

Anexo 1. Ítems de la Escala de Conocimientos sobre las DEA

1. El alumnado con DEA-L tiene bajo rendimiento en todas las materias, incluso matemáticas.
2. Cuando un alumno presenta problemas para reconocer e identificar las letras y leer y escribir palabras, es fundamental llevar a cabo programas específicos de intervención temprana
3. El alumno que tiene buena fluidez o rapidez a la hora de leer NO presentará problemas de comprensión lectora.
4. Los errores de decodificación (asociar grafías con sus correspondientes sonidos) son un síntoma de riesgo de DEA en lectura.
5. Los factores sociales y familiares son las principales causas de DEA.
6. La conciencia fonológica es aquella capacidad para reflexionar sobre los sonidos de habla.
7. Los alumnos con DEA-L requieren intervención específica, dentro y fuera del aula.

8. La intervención en el aula para un alumno con bajo rendimiento debe ser la misma que la de un alumno con DEA-L.
9. Cuando un alumno no presenta DEA-L es porque ha tenido un buen profesor.
10. Un alumno de 2º de Educación Primaria que presenta una lectura lenta de palabras familiares puede presentar una DEA-L.
11. Un alumno con asistencia irregular puede ser identificado como estudiante con DEA-L.
12. Todos los alumnos con DEA-L tienen los mismos síntomas.
13. Cuando un alumno tiene riesgo de presentar DEA-L, el método fonético es el más adecuado para llevar a cabo intervenciones.
14. Los alumnos que, desde los primeros cursos de Educación Primaria se les diagnostica con DEA-L, aunque tengan intervenciones específicas, difícilmente pueden llegar a la universidad.
15. Cuando un alumno presenta dos años de retraso en lectura sin que existan causas aparentes (p. ej., absentismo) debe ser remitido al orientador para su evaluación psicopedagógica.
16. El refuerzo positivo por parte del tutor evita que aparezcan DEA-L.
17. El alumnado con DEA-L tiene bajo rendimiento en actividades de conciencia fonológica (aislar, omitir, segmentar, etc.).
18. Dentro del aula ordinaria, el alumnado que presente DEA-L conviene que no esté sentado cerca del profesor.
19. En el alumnado con DEA-L hay que trabajar la conciencia fonémica junto con el conocimiento de las letras.
20. Es necesario proporcionar al alumnado con DEA-L guías y apoyos visuales que faciliten la comprensión de instrucciones escritas.
21. La dislexia es una DEA-L.
22. Cuando un alumno comienza a tener dificultades con la lectoescritura sin que existan razones, lo mejor es esperar a que madure.
23. Cuando un alumno presenta una DEA-L, lo fundamental es ofrecerle alternativas nuevas para que se animen a leer.
24. Las dificultades en lectoescritura pueden manifestarse desde los primeros años de escolaridad, pero la evaluación psicopedagógica se realiza cuando existe un desfase de al menos dos cursos.
25. Los alumnos con DEA tienen CI bajo.
26. Con el alumnado con DEA-L hay que trabajar su autoestima y motivación.
27. La intervención en conciencia fonológica contribuye a prevenir DEA-L.
28. Un alumno con DEA-L es el que tiene problemas de percepción y lateralidad
29. Las influencias del entorno del alumno son las principales causas de la presencia de DEA-L.
30. Los profesores de Educación Infantil y 1º y 2º de Educación Primaria son los que mejor pueden identificar al alumnado con riesgo de presentar DEA-L.
31. Para la prevención de las DEA-L se debe priorizar el uso de estrategias bien fundamentadas para la detección e intervención temprana desde los cinco años.
32. Aunque las DEA pueden presentarse simultáneamente con otra discapacidad (intelectual, sensorial o motora) o con problemas socioculturales o escolarización desajustada, NO son el resultado de estas condiciones o influencias.
33. Un alumno con DEA-L presenta un desfase curricular en Lengua de al menos dos años.
34. La intervención específica de un alumno con DEA-L se debe centrar en programas que estimulen la conciencia fonológica.
35. El origen de las DEA-L es genético o neurológico.
36. Cuando un alumno comete errores de omisión, sustitución, inversión de sonidos, etc. presenta síntomas de riesgo de presentar DEA-L.
37. Una de las principales causas de DEA-L es el déficit fonológico (capacidad para reflexionar y manipular elementos del habla).

Fuente. Tomado y adaptado de la Escala de Conocimientos sobre las DEA de Guzmán et al. (2015).

Anexo 2. Ítems y alternativas de respuesta facilitadas en el Cuestionario EIDAL

Si un estudiante que no presenta ningún problema de aprendizaje realiza una prueba de evaluación de la comprensión lectora, obteniendo unos pésimos resultados, ¿qué aspectos esenciales habrían influido a su juicio en este caso?

- La falta de apoyo recibido durante el curso por parte de padres y profesores.
- Su desmotivación y desinterés por estas tareas.
- La dificultad de las tareas que ha debido realizar.
- La falta de esfuerzo y dedicación para superar las dificultades encontradas.
- La escasa ayuda recibida por parte del profesor y los compañeros durante la actividad.
- La falta de capacidad y de habilidades en la tarea realizada.

Si un estudiante con dificultades de comprensión lectora obtiene unos excelentes resultados en una evaluación sobre este mismo aspecto realizada durante el curso, ¿qué factores esenciales habrían influido a su juicio en este caso?

- El apoyo recibido durante el curso por parte de padres y/o profesores.
- Su esfuerzo para superar las dificultades.
- La mayor facilidad de las tareas adaptadas que ha debido realizar.
- La ayuda presentada por el/la profesor/a y/o los compañeros durante las tareas.
- Su capacidad y sus habilidades en las tareas realizadas.

- Su motivación e interés por las tareas.

Si un estudiante con dificultades de comprensión lectora realiza una prueba de evaluación sobre este mismo aspecto durante el curso y obtiene muy malos resultados, ¿qué factores esenciales habrían influido a su juicio en este caso?

- Su desmotivación y desinterés por estas tareas.
- La escasa ayuda recibida por parte del profesor y de los compañeros durante la actividad.
- La falta de capacidad y de habilidades en la tarea realizada.
- La falta de apoyo recibido durante el curso por parte de padres y profesores.
- La falta de esfuerzo y dedicación para superar las dificultades encontradas.
- La dificultad de las tareas que ha debido realizar.

¿Qué aspectos esenciales influyen a su juicio en que un estudiante sin ningún problema de aprendizaje obtenga excelentes resultados en una evaluación de la comprensión lectora durante el curso?

- Su motivación e interés por las tareas.
- Su esfuerzo para superar las dificultades.
- Su capacidad y sus habilidades en las tareas realizadas.
- La escasa complejidad de las tareas que ha debido realizar.
- La ayuda prestada por el/la profesor/a y/o los compañeros durante las tareas.
- El apoyo recibido por parte de padres y/o profesores.

Fuente. Documento interno de la UADLE, Universidad de Salamanca. Facilitado por Juan José Navarro.

**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=775582294006>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Tamara Laguillo-Rebolledo, Marisol Cueli,
Paloma González-Castro

**Conocimiento y percepción del profesorado sobre las
dificultades de aprendizaje de la lectura
Teachers' knowledge about and perception towards
learning disabilities in reading**

Psychology, Society & Education
vol. 15, núm. 2, p. 45 - 55, 2023
Universidad de Córdoba,
ISSN: 2171-2085

DOI: <https://doi.org/10.21071/psye.v15i2.15621>